

ШУТАН Мстислав Исаакович —

заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского института развития образования
mshutan@mail.ru

УЧЕНИК И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ О МЕТОДАХ И ПРИЁМАХ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. Привлекая разнообразный методический материал (Лермонтов, Гоголь, Достоевский, Бродский и др.), автор характеризует новую классификацию учебных методов и приёмов, которые обеспечивают аналитическую и интерпретационную деятельность школьников на уроках литературы.

Ключевые слова: художественный текст, учебные методы и приёмы, интерпретация, сравнительный анализ, воспроизведение текста, эксперимент.

Abstract. Collecting a various sistematical materal (Lermohtov, Gogol, Turgenev, Brodsky and others), the author characterises the new classification of educational methodes and ways which make sure student,s interpretative activities at literature lessons.

Key words: the art text, educational methodes and ways, interpretation, comparative analysis, reproduction of the text, experimental activities.

По мнению В.Оконя, учебным методом должна быть названа «апробированная и систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления

запрограммированных изменений в личности учащихся» (1).

Ф.И.Буслаев считал, что приём — это индивидуальная форма применения метода. Причём его выбор зависит от личного

опыта учителя и конкретных условий преподавания (2).

В истории отечественной методики второй половины XX века мы встречаемся с различными классификациями учебных мето-

дов изучения литературы (3). Причём в каждом конкретном случае за основу берётся признак дидактический (источник знаний — В.В.Голубков; степень самостоятельности учащихся в решении учебных задач — Н.И.Кудряшов) или методический (эмоционально-образное постижение произведения или его истолкование — В.А.Никольский; определение характера совместной деятельности учителя и ученика в выборе метода постижения литературы — Г.Н.Ионин; характер общения ученика с литературным произведением и жизнью — В.Г.Маранцман; этапы изучения литературного произведения, рассматриваемые на основе диалогической технологии. — С.П.Лавлинский).

Следует отметить, что ни одна из названных выше классификаций, созданных на основе методического признака, не стала в науке и школьной практике доминирующей, так как каждая из них раскрывает деятельность школьника в том или ином ракурсе, значимость которого трудно переоценить. Разнообразие же ракурсов, несомненно, отражает сложность, многогранность школьного изучения литературных произведений.

Предложим свою классификацию, вбирающую в себя опыт отечественной методики. Но прежде чем назвать признак, лежащий в основе этой классификации, рассмотрим пять учебных ситуаций.

В IX классе изучается лермонтовский роман «Герой нашего времени». В центре нашего внимания — портретная характеристика Печорина, которого мы видим глазами издателя его дневников в новелле «Максим Максимыч». Как может быть организована работа с этим элементом композиции?

Во-первых, ученики могут выписать из романа такие фрагменты, которые фиксируют некие противоречия, странности, парадоксы, встречающиеся в портретной характеристике, и зачитать их на уроке, то есть воспроизвести (конечно, этот фактический материал чуть позднее станет объектом анализа). Во-вторых, девятиклассники могут мысленно исключить из лермонтовского текста рассуждения рассказчика — некие психологические обобщения и попутные замечания. В-третьих, изменённый текст (пусть и мысленно) нельзя не сопоставить с авторским текстом, после чего разобратся, почему же автор вполне осознанно пошёл по пути лиризации повествования. В-четвёртых, можно выйти за рамки лермонтовского произведения, сопоставив детали портретных характеристик Конрада — главного героя ранее изученной поэмы Д.Г.Байрона «Корсар» — и Печорина. Такая деятельность подводит девятиклассников к выводу о влиянии традиций западноевропейского романтизма на русскую литературу. В-пятых, отталкиваясь от содержания рассматриваемого лермонтовского фрагмента, ученики могут написать сочинение на тему «Я в роли наблюдателя», в котором в той или иной форме отразится их опыт художественного восприятия и осмысления изучаемого произведения.



Крафт Кунуко (род. 1940).
Ромео и Джульетта

Как мы видим, в центре внимания оказывается ситуация «ученик и художественный текст».

Постигая художественный мир литературного произведения и нередко рассматривая первый в целой системе контекстов, ученики работают непосредственно с текстом как семиотической, знаковой структурой, где действуют синтагматические законы, а синтагматичность, как известно, — это способность знака к соединению с другими знаками. Воспроизведение, трансформация, истолкование авторского текста, актуализация межтекстовых связей, создание нового текста — это различные учебные методы, нацеливающие школьников на работу с литературным произведением как знаковой системой.

Художественный текст может воспроизводиться в форме пересказа, цитирования, выразительного чтения (**первая ситуация**).

Авторский текст может и трансформироваться (**вторая ситуация**). Причём характер трансформации бывает разным: это и мысленная трансформация (исключение каких-либо компонентов художественной структуры, расширение текста, перестановка элементов, изменения в сюжете), и реальная (речевая трансформация текста; досказывание текста, в том числе и устное словесное рисование; творческий пересказ с изменением лица).

Особо следует сказать о преобразении текста, которое в идеале приближает его к таким видам искусства, как театр или кинематография (текст инсценировки; киносценарий).

У текста инсценировки или киносценария обязательно должна быть творческая концепция, обуславливающая характер образных решений и сам отбор художественного материала. Так, если мы попытаемся создать киносценарий, отражающий содержание цикла «городских» глав гоголевской поэмы «Мёртвые души», то сформулируем его концепцию, используя гоголевское сравнение и фиксируя кульминационную точку в движении сюжета: «Как вихорь взметнулся дотолё,

казалось, дремавший город!» Именно пространственная, визуальная характеристика самой жизни города определяет характер творческих решений, к которым подойдут юные сценаристы.

Следует отметить, что в рамках одного литературного текста могут быть разные творческие концепции. Например, к тем же главам из «Мёртвых душ» можно написать киносценарий, реализуя следующую концепцию — гоголевскую цитату: «Как полусонный бродил он без цели по городу, не будучи в состоянии решить, он ли сошёл с ума, чиновники ли потеряли голову, во сне ли всё это делается или наяву заварилась дурь почище сна». Если в первом случае в центре внимания оказывается антитеза статики и динамики, приобретающей фантастический характер, динамики, за которой пустота, то во втором — сознание человека, оказавшегося в ситуации отчуждения, человека, пытающегося понять, что происходит, а также смещение границы, отделяющей явь от сна. Конечно, вторая концепция диктует «импрессионистическую», субъективированную подачу литературного текста, ни в коей мере не разрушающую его художественные смыслы.

Чаще всего на уроках художественный текст истолковывается (**третья ситуация**). Цель такого рода учебной деятельности — раскрыть авторскую позицию, авторское отношение к жизни и человеку. Причём внимание школьников может быть сконцентрировано на том или ином элементе композиционной структуры. Но никак нельзя пройти и мимо различных приёмов сравнительной деятельности школьников. Имеется в виду сравнение литературного произведения с его реальной основой, а также сравнение а) элементов композиции, б) разных редакций произведения, в) мысленно или реально изменённого текста с авторским вариантом, г) литературного произведения с его художественной интерпретацией. Но пониманию художественного содержания произведения способствуют и комментарии разных видов, а также реконструирование текста.

Реконструирование подробно описала М.А.Рыбникова (4).

Учитель «разбирает» текст чеховского рассказа «Смерть чиновника» на тринадцать элементов. Дети, не прочитавшие к уроку произведение и имеющие лишь самое общее представление о его сюжете со слов учителя, располагают эти элементы в той последовательности, в которой они представлены в авторском варианте.

Коллективная работа по воссозданию рассказа сводится к следующему: каждый ученик читает свой фрагмент в то время, когда в соответствии с художественной логикой повествования наступает его очередь, и мотивирует своё решение, обращаясь к реалиям текста. На заключительном этапе экспериментальной деятельности учитель подводит детей к выводу о композиции и элементах сюжета, причём экспозицию, за-

вязку, кульминацию и развязку они находят в самом чеховском рассказе. Следовательно, сверхзадача эксперимента имеет непосредственное отношение к теории литературы.

Остановимся на приёме сравнения мысленно или реально изменённого текста с авторским вариантом.

Сначала о мысленном эксперименте.

Ученики предлагают иной вариант движения сюжета. Например, на одном из заключительных уроков по трагедии В.Шекспира «Ромео и Джульетта» может быть дано следующее задание: смоделируйте варианты движения сюжета после кульминации, которые приведут к благополучному финалу, и соотнесите их с шекспировским вариантом. Практика показывает, что это задание вызывает у школьников живой интерес и на его основе возникают различные сюжетные модели. Но самое главное заключается в том, что работа в этом направлении, творческая работа, подводит восьмиклассников к выводу о неизбежности трагического финала произведения, позволяя выйти на уровень и философского, и эстетического постижения произведения, ведь в центре их внимания оказываются такие важнейшие категории, как случайное и закономерное, рассматриваемые в их взаимосвязи, то есть диалектически.

Ученики мысленно переставляют компоненты произведения. Например, преподаватель просит их расставить новеллы, входящие в роман М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», в такой последовательности, чтобы не была нарушена хронология событий. Новая структура соотносится с канонической, после чего делается вывод о том, почему автор хронологию всё же нарушил и как это помогло ему в поэтапном раскрытии психологического мира Печорина.

Ученики мысленно сокращают объём художественного текста. При изучении романа Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» десятиклассники мысленно исключают из его состава эпилог и сразу же фиксируют кардинальные изменения в идейном содержании произведения, после чего размышляют о нравственно-религиозной позиции автора, о своеобразии эпилога как элемента эпического повествования.

Что собой представляет сопоставление реально изменённого текста с авторским текстом?

В стихотворении И.А.Бродского «В чём содержанье жужжания трутня?..», посвящённом афганской войне, создана картина дисгармоничного мира, мира, в котором царит безжизненность, апатия. Особое значение в создании художественной атмосферы приобретает глагольная категория времени. Осознать это ученикам и помогает приём грамматической трансформации поэтического текста, которому предшествует анализ.

Сравнение («Жить становится так же трудно, / как строить домик из винограда / или — карточные ансамбли»), потрясающее своей максимальной приближенностью к

обычной, мирной жизни, организованной чуть ли не по эстетическим законам, подготавливает строки о неустойчивости жизни: «Всё неустойчиво (раз — и сдуло) — / семьи, частные мысли, сакли». Обнаруживается, что домик из винограда и карточные ансамбли так же неустойчивы, как и всё в этом дисгармоничном мире, где действуют жестокие, разрушительные силы.

«Над развалинами аула / ночь». Ночь — это пора, когда мир как бы остывает: «Ходя под себя мазутом, / стынет железо». Но вряд ли это может восприниматься в поэтическом ракурсе — и не удивляет, что поэт использует выражение, имеющее отношение к физиологической стороне человеческой жизни и применяющееся (перед нами метафора) к железу, к военной технике. Но ночь — это и патологический страх. И далее автор создаёт воистину сюрреалистическую картину, используя олицетворение и сравнительную конструкцию: луна, боящаяся разутого сапога, прячется в тучи, напоминающие чалму самого Аллаха. Антитеза земного и небесного миров приобретает необычный смысл, ибо второй как бы боится первого. Этим подчёркивается дисгармоничность и противостественность жизни людей.

Ответ на вопрос «Какими грамматическими способами выражается в стихотворении значение настоящего времени?» непосредственно подводит одиннадцатиклассников к экспериментальной ситуации.

Первый способ выражения значения настоящего времени — это, конечно же, глаголы-сказуемые, стоящие в соответствующей грамматической форме («становится», «стынет», «прячется»). Второй способ — нулевая связка в группе составного именного сказуемого («Всё неустойчиво»). Третий — эллиптические конструкции, допускающие вставку глагола-сказуемого в форме настоящего времени («В чём [заключается] содержанье жужжания трутня?», «В чём — летательного аппарата?», «Над развалинами аула [царит] ночь»).

Далее учитель просит учеников прочитать стихотворение, изменив форму времени у некоторых глаголов («становилось», «было», «стыло», «пряталась»). Следует отметить, что такая трансформация оказывает серьёзное влияние и на ритмический рисунок, но не разрушает его.

На заключительном этапе эксперимента неизбежен вопрос: «Почему поэт поставил глаголы в форму настоящего времени?»

Когда читаешь стихотворение И.А.Бродского, создаётся ощущение, что трагическая картина жизни — примета и твоего настоящего, и настоящего самого лирического героя. Временная дистанция между человеческим сознанием и объективной реальностью как бы отсутствует — и от понимания этого становится ещё тяжелее.

Ученики могут предложить собственный вариант финала изучаемого литературного произведения. И тогда на одном из уроков он будет соотнесён с авторским финалом.

Сформулируем требования к тексту, создаваемому учениками и предлагаемому для сопоставления.

Во-первых, этот текст должен содержать в себе элементы художественности, что вполне реально: у школьников есть серьёзный опыт написания сочинений в художественном стиле (прежде всего на уроках русского языка).

Во-вторых, в этом тексте не могут не присутствовать стилиевые приметы, характерные для изучаемого литературного произведения. Иначе он будет восприниматься учащимися как нечто чуждое и не поможет преподавателю в активизации их мыслительной деятельности в нужном направлении.

В-третьих, структура текста должна отличаться стройностью, «прозрачностью». В противном случае у учеников возникнут затруднения, связанные с его восприятием, а это помешает решению творческой сверхзадачи.

Приведём примеры двух сочинений семиклассниц (Юлии К. и Ксении О.), которые представляют собой досказывание «Каникул». Как известно, финал этого произведения Р.Брэдли отличается неопределённостью: у читателя возникает невольное искушение представить себе судьбу семьи в будущем.

На уроке же важно сформулировать вопрос: «Почему американский писатель избежал этой определённости и завершил своё произведение ситуацией прощания мальчика с берегом, с сильно шумевшим морем?»

День пролетел быстро. Стемнело. Семья остановилась. Взрослые пошли разводить костёр, а мальчик побежал к морю. Он долго бродил по берегу, всё всматриваясь вдаль, как будто хотел кого-нибудь увидеть. Мальчишке было очень одиноко. Он отошёл к самой воде и бросал палки в море, вспоминая своих друзей, свой дом. В его душе творился хаос. Мальчик уже не плакал. Его охватывало желание бежать, вернуться домой, оказаться подальше от этого мира, от этой оглушительной тишины. Джим оглянулся на своих родителей, сорвался с места и скрылся в темноте.

Дрова в костре потрескивали. Мать с отцом стояли у моря и мрачно смотрели в глушь леса, которая окружала их со всех сторон. На душе у родителей скребли кошки: где теперь искать сына? Повздохав, поохав, они возвращались к костру. Как вдруг, откуда ни возьмись, поднялся сильный ветер. Огромная волна набежала на берег, захватив взрослых с собой, и исчезла, унося их в глубь моря.

А мальчик всё бежал и бежал вдоль берега моря. Море всё продолжало шуметь. Джим уже не разбирал пути. Он споткнулся о большой камень и упал. И тут мальчик почувствовал, как что-то холодное, мокрое подхватывает его и уносит в море. Вырваться из этой стихии у него не хватало сил.

...Очнулась семья в своём доме. Родители увидели своего сына и очень об-

радовались. Они долго тискали его, обнимали и целовали со слезами на глазах. А мальчик смотрел в окно и не мог поверить, что во дворе гуляют его друзья.

Совершенно очевидно, что приведённое выше повествование отличается мелодраматизмом. Но этот мелодраматизм по сути дела служит притчевой основе сочинения, которое говорит о печальных последствиях сбывшегося желания отца мальчика. Экспрессивным делает текст ученицы и финальный абзац, который коренным образом изменяет сюжет, но насколько не ослабляет притчевую, назидательную направленность повествования: восторжествовала норма жизни — и никогда не следует на неё покушаться. Причём семантически насыщенным оказывается многоточие, ему предшествующее. Что скрывается за ним? Счастливый склад обстоятельств, может быть, и фантастических, приведший к тому, что все родители видят своего сына, а сам мир возвращается к своему прежнему состоянию. Но многоточие отражает и некую тайну, понять которую не дано никому: ни читателю, ни повествователю, ни героям (симптоматично то, что ученица употребляет слово «очнулась»). Кроме того, пунктуационный знак сигнализирует о резком контрасте событий, ибо счастливый финал не подготовлен предшествующим движением сюжета и не может не восприниматься как чудо.

Конечно, следует учитывать следующее: ученица, стремившаяся в силу своего возраста к событийной насыщенности повествования и всякого рода эффектам, не думала о многом из того, о чём ранее было сказано. Но это не столь важно, так как на уроке, который посвящён серьёзному разговору о структуре литературного произведения, главным представляется объективный смысл её текста и то, что сопоставление с ним рассказа Брэдбери даёт возможность ученикам оценить именно открытый финал, ослабляющий назидательное начало и практически выводящий его из эстетического пространства притчевого повествования, которое тяготеет к однозначному и очевидному, так отчётливо проявляющемуся в сочинении семиклассницы. Кстати, ещё в большей степени оно выражено в заключительной части работы другой ученицы:

Вскоре привычная жизнь вернулась. Муж ходил на работу, сын учился, жена сплетничала с соседками. И вот, в один воскресный день, гуляя всей семьёй, мужчина воскликнул: «Мне надоел начальник! Этот скряга не платит зарплату уже два месяца. Как бы хотелось, чтобы этот мир исчез. Все люди, кроме нас! Никаких начальников, никаких забот! Сплошные кани...!» — «Вспомни наши каникулы! Разве ты ничего не понял?!» — оборвала его жена. Тут мальчик сказал: «Мам! Смотри, записка!» Действительно, он держал в руке бумажный самолётик с надписью на крыльях. Там было всего

несколько слов: «Смирись с тем, что ты не в силах изменить». Женщина и мужчина улыбнулись. Они всё поняли.

Анализ ученических работ подводит и к некоторым выводам психолого-педагогического характера.

На занятии преподавателю необходимо создать такую обстановку, чтобы не обидеть ученика, чьё сочинение неизбежно проигрывает по сравнению с изучаемым литературным произведением, хотя и входит в орбиту обобщающей деятельности класса. Школьник должен понимать, что, выполняя творческое задание, он не соревновался с самим автором, а активно участвовал в подготовке увлекательного эксперимента и достиг определённого успеха, так как в противном случае его работа не была бы выбрана для осмысления на уроке. В связи с этим учителю не следует забывать о том, что в творческой работе, предлагаемой вниманию школьников, должны присутствовать неоспоримые достоинства, которые не могут не быть отмечены на занятии.

Принципиальным представляется и другое: включение в структуру урока детских работ повышает его эмоциональный тонус, усиливает мотивацию и тем самым способствует более плодотворной учебной деятельности.

Четвёртая ситуация представляет собой с точки зрения методики не что иное, как актуализацию межтекстовых связей, основанную на сравнении а) литературных произведений одного или нескольких авторов, б) сравнении произведений, относящихся к разным видам искусства.

Само сравнение должно быть подготовлено предыдущими этапами аналитической деятельности школьников. Докажем это на примере урока по стихотворению И.А. Бродского «Дидона и Эней», созданному на основе сюжета, который поэтически воплощён в 4-й песне «Энеиды» Вергилия.

Как утверждает М.Крепс, «техника, которой пользуется здесь Бродский, сродни монтажу в кинематографии. Действительно, всё стихотворение состоит из нескольких кадров. На кадры его можно разделить благодаря отчётливой ориентации поэта на визуальное восприятие: 1-й кадр (импрессионизм): Эней и Дидона в комнате. Он с бокалом в руке стоит у окна и смотрит вдале. Она — на него. 2-й кадр (сюрреализм): Дидона-рыба перегоняет корабль, но Эней уже ступает на берег Италии. 3-й кадр (неореализм): Эней отплывает от Карфагена, Дидона смотрит вслед (и тот и другая на фоне массовки). 4-й кадр (экспрессионизм): Дидона смотрит на Карфаген, распадающийся в мареве костра» (5).

Ученики подробнее опишут эти кадры, подключив творческое воображение (приём устного словесного рисования в действии). Причём учитель может помочь своим воспитанникам, употребив вместо терминов (им-

прессионизм, сюрреализм, неореализм, экспрессионизм) их словесные аналоги: стремление передать мимолётные впечатления от окружающего мира; парадоксальность, соединение несоединимого; показ жизни естественной, «разгримированной»; яростная экспрессия, взвинченность художественной интонации. И этим обусловить эстетический ракурс каждого из описаний. Такая деятельность, несомненно, приблизит к школьникам античных героев и подготовит их к новому этапу работы.

Дидона страстно любит Энея, но он вынужден покинуть Карфаген, так как его ожидают великие подвиги. Так предопределено свыше. Несмотря на свою любовь к царице, он повинуется чувству долга. Дидона же не хочет смириться с обстоятельствами, она живёт только чувствами — и ничем другим. Кстати, в поэме Вергилия она постоянно называется безумной. Два подхода к любви сталкиваются друг с другом.

После краткой характеристики античного сюжета учитель зачитывает одиннадцатиклассникам психологические характеристики Дидоны из поэмы Вергилия в переводе С.Ошерова под редакцией Ф.Петровского («пламя бушует в жилах её», «сжѣг Дидону огонь, по всему исступлённая бродит городу», «жарко пылает любовь в крови безумной Дидоны») и задаёт следующий вопрос: можно ли использовать эти фразы, характеризующие Дидону из стихотворения Бродского?

Конечно, все приведённые выше психологические характеристики не противоречат и Дидоне из стихотворения Бродского: само стремление стать рыбой и пуститься в море за кораблём, на котором находится Эней, или картина беззвучно распадающегося Карфагена, символизирующая на самом деле жизненную трагедию карфагенской царицы, весьма симптоматичны. Но в связи с этим неизбежен и такой вопрос: почему Бродский избегает подобных характеристик и даже не упоминает о самоубийстве Дидоны?

Когда читаешь это стихотворение, слышишь тишину. Кажется, что сами герои сдержанны в проявлении собственных чувств. Торжественная, возвышенная интонация, лишённая надрывности, усиливает ощущение трагизма того, что должно произойти и произошло. Слово «величие» очень точно передаёт суть античного сюжета. Так ощутима дистанция, отделяющая нас от героев стихотворения.

Как мы видим, образ, присутствующий в поэме Овидия и осмысленный одиннадцатиклассниками, накладывается на совсем другое произведение. Такая логическая операция и обуславливает более глубокое постижение последнего. Но само сравнение в этом случае представлено в «редуцированном» виде.

Возможен выход за рамки искусства — и тогда художественный текст соотносится с текстом публицистическим, историческим или философским.

Так, на уроке по роману И.С.Тургенева «Отцы и дети» импульсом для достаточно серьёзных размышлений десятиклассников о Базарове служит следующее высказывание французского философа Блеза Паскаля: «Я вижу пугающие пространства вселенной, которые меня окружают, я понимаю, что нахожусь в каком-то уголке этих просторов, я не знаю, ни почему я оказался именно здесь, а не в другом месте, ни почему краткий срок, отпущенный мне для жизни, назначен именно в этой, а не в другой точке целой вечности, которая была до меня и будет после. Повсюду я вижу только бесконечность, объемлющую меня как атом, как тень, которая существует лишь на один безвозвратный миг» (6). Осмысляя высказывание Паскаля, десятиклассники отвечают на следующие вопросы: 1) Какую пространственную картину мира Вы представляете, читая эти строки? Каково место человека в ней? 2) Какой образ человеческой личности возникает в этом высказывании?

Далее десятиклассники находят в тексте тургеневского романа те фрагменты, которые могут быть соотнесены с высказыванием Паскаля. Прежде всего они обращают внимание на слова Базарова из 21-й главы, в которых возникает образ узенького местечка, занимаемого человеком. Небольшой монолог героя отражает процитированное выше высказывание Паскаля, что ученики и доказывают, соотнося пространственную символику, встречающуюся у того и у другого автора. Но вывод Базарова («А в этом атоме, в этой математической точке кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразие! Что за пустяки!») никак не соответствует позиции французского философа. Ученики не только фиксируют сам факт несоответствия, но и раскрывают его суть: если человек из «Мыслей» Паскаля смирился со своим униженным положением, то Базаров не способен на смирение, о чём свидетельствует и экспрессивность его речи, выраженная при помощи разговорной лексики, синтаксического параллелизма, восклицательных интонаций.

В пятой ситуации ученик, отталкиваясь от изученного произведения, создаёт нечто новое. Причём исходный и новый текст может объединять та или иная тема, проблема или идея. Но ученик может идти и по пути стилизации, то есть имитации приёмов создания образов. Исходный текст может быть объектом пародии, фиксирующей дистанцию между авторами.

После изучения стихотворения Ф.И.Тютчева «Кончен пир. Умолкли хоры...» восьмиклассники получили задание написать небольшой рассказ на тему «Человек и звёздное небо».

После проверки работ учитель в начале следующего урока зачитывает те из них, которые чётко выражают те или иную тенденцию в раскрытии темы, в связи с чем перед

школьниками ставится следующая задача: раскрыть отношение героя рассказа к звёздам. Приведём один пример.

Прохладным осенним вечером Татьяна вышла на улицу. Дул ветер. В лужах на дороге отражалось звёздное небо. Как ей хотелось бы, пусть на миг, оказаться там, в вышине, вблизи звёзд, ощутить их дыхание и посмотреть сверху на этот вечно суетящийся земной мир, на своих друзей, которые озабочены лишь своими бесконечными домашними заданиями, на своих родственников... Никто из них не может мыслить шире, видеть окружающий мир как-то иначе. У неё не было никого, кто бы мог понять её. Татьяну часто называли странной, витающей в облаках, но она не придавала этому значения. Девушка обожала звёзды, такие свободные и светлые. По ночам они смотрят на нас своим непорочным взглядом, освещая дорогу. Таня надеялась, что когда-нибудь появится такой человек, который увидит её душу, который будет любить звёзды и стремиться к ним. Вдруг на небе что-то мелькнуло. Таня протёрла глаза. Может, ей показалось? По небу катилось множество маленьких искорок. Начался звездопад... Таня поняла, что звёзды оттуда — сверху — увидели её душу. Через секунду небо закрыла пелена облаков. Заморосил дождь... (Ирина В.)

В этом рассказе романтическая антитеза, встречающаяся в произведении Ф.И.Тютчева, трансформируется, ибо в центре оказывается героиня, которая обречена на одиночество, на непонимание и которая находит душевное спасение в небесной сфере. В тютчевском стихотворении другой акцент: люди, обычные, несовершенные, тянутся к звёздам — и те их понимают, отвечая «смертным взглядам непорочными лучами». Смысловой акцент, определяющий содержание ученической работы, привнесён из изученных в VIII классе произведений, где налицо ситуация от-

чуждения романтической личности от социума (роман В.Гюго «Собор Парижской Богоматери», поэма М.Ю.Лермонтова «Мцыри»). Иначе говоря, на романтическую ситуацию «человек и звёзды» наложена похожая ситуация, вследствие чего происходит существенная трансформация базового художественного текста. Нельзя не обратить внимание и на печальный финал повествования: звёзды исчезают — и человек вновь оказывается наедине с дисгармоничным земным миром, со своей душевной болью.

На уроке учитель уточняет формулировки детей, развивает их мысли, высказывает своё мнение. И всё это делается для того, чтобы в сознании восьмиклассников возникла парадигматическая структура, границы которой в связи с дальнейшим расширением их эстетического опыта будут изменяться. Отталкиваясь от изученного произведения, особенностей его восприятия и даже интерпретации, ученики участвуют в создании этой парадигмы. Кратко охарактеризуем последнюю, отличающуюся, естественно, неполнотой, так как для анализа учитель взял только четыре работы.

Скрепляющий компонент этой парадигмы присутствует, несомненно, в стихотворении Ф.И.Тютчева: «Человек стремится к возвышенному, стремится душой к звёздам — и последние отвечают на его порыв». Но далее необходимо говорить о вариантах этой ситуации, представленной в работах восьмиклассников: 1) понимание того, что звёзды — это души ушедших из земного мира людей, успокаивает, так как придаёт тебе чувство уверенности в том, что они приглаждают за тобой и отводят от дурных поступков; 2) от таинственных, манящих в дальние просторы звёзд невозможно оторваться, о них нельзя забыть; 3) восприятие звёздного неба вызывает особые чувства — и человек как бы растворяется в небесном



Бен Каналес. Ночь. Небо. Звёзды. Фото. 2001

пространстве; 4) взгляд на звёзды приближает тебя к гармонии, освобождая от ощущения одиночества в земном мире, от душевной боли, но возвращение в последний неизбежно.

Творческие работы, созданные детьми, входят в поле дальнейшей их обобщающей деятельности, а последнюю методически обеспечивают приёмы 1) создания межтекстового ассоциативного ряда; 2) межобъектного сравнения.

Учебные методы и приёмы изучения литературного произведения в средней школе можно представить в следующей таблице:

Отметим, что методы, обращённые к таким сферам читательского восприятия, как мир чувств, эмоций и воображение, имеют в своём арсенале те или иные интеллектуальные операции, связанные с анализом художественного текста.

Реализация метода воспроизведения авторского текста немислима без таких аналитических процедур, как структурирование художественного текста (при подготовке пересказа или цитатного материала), отбор главного, работа с художественными деталями и т.п. Подготовка выразительного чтения предполагает серьёзную работу с ритмико-интонационной партитурой, мобилизуя при этом ресурсы приёма стилистического анализа, тяготеющего к другому учебному методу.

Метод трансформации авторского текста способствует развитию художественного мышления школьников, пусть проявляющегося подчас в зачаточной форме, однако немислимого без работы творческого воображения. Но этот метод невозможно представить вне аналитической деятельности: например, речевая трансформация текста предполагает осознание тех или иных явлений его языковой материи; устное словесное рисование опирается на детали, присутствующие в художественном тексте, те детали, значение которых необходимо осмыслить; творческий пересказ с изменением лица базируется на представлении школьника о герое, его психологическом мире и особенностях речи. А инсценирование или создание киносценария — это не механическая трансформация текста, соответствующая требованиям другого вида искусства, а подлинное творчество, невозможное без глубокого осмысления исходного произведения, выработки художественной концепции, поиска оригинальных образных ходов, то есть не что иное, как один из возможных вариантов его интерпретации.

Метод создания нового текста призван развивать художественное мышление школьников в большей степени, чем метод, рассмотренный ранее. Но сочинение, созданное в художественном стиле, в прямой или косвенной форме отражает исходное литературное произведение, даёт информацию и о его интеллектуальном постижении. Причём напи-

Учебный метод	Приём
Воспроизведение авторского текста	<ul style="list-style-type: none"> • подробный пересказ • выборочный пересказ • сжатый пересказ • подбор цитатного материала • выразительное чтение
Трансформация авторского текста	<ul style="list-style-type: none"> • мысленная трансформация текста: иной вариант движения сюжета; перестановка структурных элементов; сокращение или расширение текста • речевая трансформация текста (ритмическая, лексическая, грамматическая) • досказывание текста, в том числе и устное словесное рисование • творческий пересказ с изменением лица • инсценирование произведения • создание киносценария
Истолкование авторского текста	<ul style="list-style-type: none"> • комментарий (литературный, культурологический, исторический) • сравнение литературного произведения с его реальной основой • анализ элемента композиции (эпизод, сцена, пейзаж, портрет, авторское отступление и т.п.) • стилистический анализ • реконструирование текста • создание внутриобъектного ассоциативного ряда • внутриобъектное сравнение элементов композиции • сравнение разных редакций произведения • сравнение мысленно или реально изменённого текста с авторским вариантом • сравнение литературного произведения с его художественной интерпретацией
Актуализация межтекстовых связей	<ul style="list-style-type: none"> • создание межтекстового ассоциативного ряда • сравнение литературных произведений одного автора • сравнение литературных произведений разных авторов • сравнение произведений, относящихся к разным видам искусства • сравнение литературного произведения с текстом публицистическим, историческим или философским
Создание нового текста	<ul style="list-style-type: none"> • создание нового текста на основе идейно-тематических связей (тема, проблема или идея) • стилизация • создание пародии

сание этого сочинения невозможно без рефлексивной деятельности школьника, пытающегося на фоне знакомого текста или группы текстов определить с собственной художественной концепцией и приёмами её творческой реализации с учётом параметров, сформулированных учителем.

Перечисленные выше учебные методы работают прежде всего на методы постижения авторской позиции. Их успешное использование обеспечивает аналитические и интерпретационные процедуры фактическим материалом, эмоционально подпитывает эти процедуры, а также активизирует работу репродуктивного и творческого воображения школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. ОКОНЬ В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. — С. 262.
2. БУСЛАЕВ Ф. Преподавание отечественного языка. — М., 1992. — С. 27.

3. ГОЛУБКОВ В.В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 69. КУДРЯШОВ Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М., 1981. — С. 59—67. НИКОЛЬСКИЙ В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. — М., 1971. — С. 98—117. ИОНИИ Г.Н. Школьное литературоведение. — Л., 1986. — С. 29. МАРАНЦМАН В.Г. Методы и приёмы изучения литературы в школе // Методика преподавания литературы: Учебник для педагогических вузов: В 2 ч. / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. — Ч. 1. — М., 1995. — С. 134. ЛАВЛИНСКИЙ С.П. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход. — М., 2003. — С. 35, 131—134.
4. РЫБНИКОВА М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1985. — С. 91—98.
5. КРЕПС М. О поэзии Иосифа Бродского. — СПб., 2007.
6. ПАСКАЛЬ Б. Мысли / Пер. Ю.А. Гинзбург. — М., 1995. — С. 192.